

Научная статья
УДК 1(091):141
<https://doi.org/10.24158/fik.2022.2.5>

Религиозные основания философско-педагогических концепций Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо

Наталья Борисовна Мельник

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия, eco_nataly@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1032-5047>

Аннотация. В статье выявляются религиозные основания философско-педагогических концепций Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо. Для этого автор проясняет религиозные представления философов, определяет связь их религиозных и педагогических представлений, анализируя видение философами цели педагогического воздействия, содержания образования, образа педагога, педагогических методов и образовательной среды. Такой анализ обнаруживает существенные различия в педагогических подходах Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо, находя основания этих различий не только в гносеологических и антропологических, но и религиозных представлениях. Научная новизна исследования проявляется в обнаружении религиозных оснований философско-педагогических концепций Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо, что дает возможность расширения сравнительного анализа этих концепций. В результате доказано, что педагогические системы Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо отражают их религиозные представления, а различия этих педагогических систем отражают особенности религиозных взглядов философов.

Ключевые слова: педагогика Дж. Локка, педагогика Ж.-Ж. Руссо, философско-педагогическая концепция, религиозные основания педагогических систем

Для цитирования: Мельник Н.Б. Религиозные основания философско-педагогических концепций Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо // Общество: философия, история, культура. 2022. № 2. С. 36–43. <https://doi.org/10.24158/fik.2022.2.5>.

Original article

Religious underpinnings of the J. Locke and J.-J. Rousseau philosophical and pedagogical concepts

Natalia B. Melnik

Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia,
eco_nataly@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1032-5047>

Abstract. The article identifies the religious underpinnings of J. Locke and J.-J. Rousseau's philosophical and pedagogical concepts. In this context, the author clarifies the philosophers' religious views and defines the relationship between their religious and pedagogical beliefs by analyzing the philosophers' vision of the aim of pedagogical impact, the content of education, the teacher's character, pedagogical methods and the educational environment. Locke's and J.-J. Rousseau's pedagogical approaches differ significantly, finding the grounds for the divergence not only in their epistemological and anthropological, but also in their religious beliefs. The identification of the religious grounds for the scholars' concepts constitutes the scientific novelty of the present research and makes it possible to expand the comparative analysis of these concepts. Consequently, the study proves that the pedagogical systems of J. Locke and J.-J. Rousseau reflect their religious beliefs, and any differences in these pedagogical systems reflect the peculiarities of the philosopher's religious views.

Keywords: Locke's pedagogy, J.-J. Rousseau's pedagogy, the philosophical-pedagogical concept, the religious underpinnings of pedagogical systems

For citation: Melnik, N.B. (2022) Religious underpinnings of the J. Locke and J.-J. Rousseau philosophical and pedagogical concepts. *Society: Philosophy, History, Culture*. (2), 36–43. Available from: [doi:10.24158/fik.2022.2.5](https://doi.org/10.24158/fik.2022.2.5) (In Russian).

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена двумя обстоятельствами. С одной стороны, в современном меняющемся мире активно идут процессы обновления социального института образования, поиска новых адекватных современным условиям педагогических технологий, создание нового образа педагога. Это повышает интерес к философским концепциям прошлого, заставляет заново анализировать и интерпретировать их в новых социокультурных обстоятельствах. С другой стороны, наблюдается пересмотр позиции религии в общественном развитии, повышается интерес к взаимодействию религии и образования, религиозных и педагогических феноменов (Религия. Образование. Наука, 2021). Вклад в философию образования таких

философов, как Дж. Локк и Ж.-Ж. Руссо, не вызывает сомнения, но дискурс о методологическом основании и различиях их концепций остается открытым.

Данное исследование ориентировано на выявление религиозных оснований, а в связи с этим и различий в философско-педагогических концепциях Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо. Для достижения этой цели автор решает следующие задачи: во-первых, прояснение религиозных взглядов Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо как основания педагогических систем; во-вторых, обнаружение религиозных идей в элементах педагогических систем Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо; в-третьих, определение различий этих концепций. Раскрываемая разница в методологических основаниях педагогических концепций Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо может быть использована в уточнении взаимоотношений религии и образования, в понимании роли религии в педагогическом конструировании, усовершенствовании образовательного процесса не только путем принятия или отторжения элементов известных педагогических систем, но и посредством анализа методологических основ будущего образования.

Философия просвещения представляет собой достаточно целостную систему, в которой органически связаны новые представления о природе познания, либеральная политическая доктрина, концепция веротерпимости и свободы совести, педагогические и экономические концепции. Однако, несмотря на целостность философии Просвещения в некоторых принципиальных позициях (Киссель, 1989), представления конкретных просветителей отличаются своеобразием. Оценив разум как ключевое свойство в человеческой природе, европейские просветители возлагали большие надежды на образование человека. Однако создаваемые ими педагогические концепции имеют серьезные различия. Отчего так происходит? Что лежит в основании этих различий? Почему принадлежность к одному философскому течению не исключает своеобразия в прикладных аспектах философии, например в их педагогических концепциях?

Сравнивая философско-педагогические взгляды философов Просвещения, исследователи обращают внимание на разницу в интерпретации детства, цели, методов и способов педагогического воздействия, роли и функции педагога, характеристики образовательной среды. Обычно основание этих различий видят в гносеологических и антропологических представлениях философов. Это, безусловно, верно. Однако, на наш взгляд, разница в педагогических концепциях вызвана также различиями в религиозных взглядах философов, их интерпретации образа Бога, роли религии и церкви в развитии человека и функционировании общества. Ведь и гносеологические, и антропологические представления тесно связаны с общим миропониманием, в том числе с теологическими представлениями. Поэтому анализ религиозных взглядов просветителей позволит глубже понять сущность их педагогических концепций.

Наиболее яркие и целостные педагогические системы разработаны французским просветителем Ж.-Ж. Руссо и английским просветителем Дж. Локком. Интересно проследить, как связаны педагогические воззрения двух великих просветителей с их теологическими взглядами.

Теология Дж. Локка. Большинство историков философии считают Дж. Локка деистом. Именно в Боге Локк видел причину мироздания, выводя саму идею Бога из теологической закономерности мироздания. Бог Локка всеведущ и всемогущ, но непостижим для людей. Эта непостижимость Бога находит свое выражение в представлениях Локка об отсутствии врожденных идей, в том числе и идеи Бога. И хотя Локк отрицает наличие врожденной идеи Бога, он утверждает, что эта идея есть у всех народов, всех мыслящих людей, всех, кто пытается понять причины существования и устройство мира и способен к рациональному мышлению. «Мы можем знать достоверно, что Бог есть», – пишет философ¹. Для Локка идея Бога – некий интеллектуальный концепт, приобретаемый посредством чувственного восприятия совершенства мира и интеллектуальной рефлексии этого опыта. Описывая различные образы самого божественного существа у разных народов, Локк видит в этом еще одно доказательство отсутствия врожденной идеи Бога. В этом же Локк видит подтверждение существования Бога независимо от нашего желания, но при условии наличия рациональности.

Пытаясь объяснить существование атеистических взглядов, Локк от объективной аргументации переходит к оценочным суждениям, называя атеистов «отъявленными негодьями» и видя в них угрозу обществу. Думается, оценочность его суждений об атеистах связана с тем, что для Локка идея Бога, вера в Бога имеют, прежде всего, прагматическое значение. Вера в Бога полезна, она определяет мировоззренческую норму и обеспечивает норму поведения, являясь единственным источником активности материи и сознания. По мнению Локка, атеисты как люди, лишённые веры в Бога по причине недостаточной рациональности, утрачивают к тому же способность к повиновению, попирают нормы морали, а значит, становятся опасными для общества верующих – законопослушных и богобоязненных. Вот почему Локк даже высказывался за лишение атеистов гражданских прав. Таким образом, для Локка идея Бога – не только интеллектуальный, но и прагматический концепт.

¹ Локк Дж. Сочинения : в 3-х т. М., 1985. Т. 2. С. 97.

Главным доказательством существования Бога Локк считает самого человека как божественного творения, наделенного умственными способностями. «Хотя Бог не дал нам врожденных идей о себе, хотя он не запечатлел в нашем уме никаких первоначальных знаков, по которым можно было бы прочесть о его бытии, однако он дал нам способности, которыми наделен наш ум, и тем оставил о себе свидетельство»¹. Ограниченность человеческого разума, позволяющего познать только материальный мир посредством опыта, но не открывающего мир духовный, у человека компенсируется наличием откровения. И только откровение показывает человеку возможность познания духовного. Таким образом мыслитель пытается примирить разум и откровение. Для него откровение выше разума. Согласно откровению с разумом, человек, в представлениях Локка, получает дополнительный инструмент познания. Современный исследователь наследия Локка С. Пирсон утверждает, что «...мыслитель пытался рационализировать религию, примиряя ее с наукой» (Трофимова, 2012: 182). Таким образом, религиозные представления Локка могут быть аннотированы как деистические, рационализаторские и прагматические.

Педагогика Дж. Локка. Педагогические идеи Локка формируются не только на основе его убежденности в отсутствии у человека врожденных идей; первозданной чистоты человеческой души как белого листа бумаги, не обремененного знаниями и идеями (*tabula rasa*); потенциальной возможности познания посредством опыта взаимодействия с чувственными объектами и рефлексии. Не менее важными в построении педагогической концепции Локка являются его убеждения, во-первых, в божественной дарованности человеку чувственных и умственных способностей, а во-вторых, в богоугодности образования и практического значения религиозного образования для сохранения социального порядка. По мнению Локка, именно наделенность человека способностями делает людей равными. И эти способности, дарованные человеку Всевышним, определяют потенциал человеческого развития. С этим божественным даром и надлежит работать педагогам. По представлению Локка, педагогическая работа – дело богоугодное и по замыслу, и по содержанию.

Цель образования Локк видел в воспитании цивилизованного гражданина – джентльмена. Локк считал, «что детскую душу так же легко направить по тому или иному пути, как и речную воду; но хотя в этом и заключается основная задача воспитания и должно заботиться главным образом о внутренней стороне человека, однако не следует оставлять без внимания и брешь оболочку»². Образование должно дать человеку, по мнению Локка, хорошее физическое развитие, сформировать рациональность и благоразумие, дать практико-ориентированные знания и социально одобряемые умения (хорошие манеры, уважение сограждан, веротерпимость, доброжелательность, законопослушность).

Однако приоритет Локк отдает добродетели, трактуя ее не только как социально значимое качество (правдивость, честность, доброту и любовь к ближнему), но и связывая его с божественным творением и замыслом Бога относительно человека. Мыслитель настаивает: «Добродетель в прямом смысле является высокой и труднодостижимой целью воспитания. Всякие другие цели и достижения должны отступить перед нею на задний план. Это и есть то прочное и существенное благо, которое не должно быть только предметом наставлений и бесед воспитателя, но весь труд и все искусство воспитания должны быть направлены к тому, чтобы вооружить душу добродетелью, закрепить ее в ней, не прекращая этих усилий до тех пор, пока молодой человек органически не полюбит ее и не начнет видеть в ней свою силу, свою славу, свое удовольствие»³. Считая «...добродетель первым и самым необходимым из тех упомянутых качеств, которыми должен обладать [простой] человек или джентльмен», Локк так описывает процесс воспитания добродетели: «В качестве основы добродетели в душе ребенка следует очень рано запечатлеть истинное понятие о Боге как о независимом высшем существе, творце и создателе всех вещей, от которого мы получаем все блага, который любит нас и дарует нам все. Поэтому вы должны поселить в ребенке любовь и почтение к этому высшему существу»⁴.

Религиозные представления продиктовали и определенный взгляд Локка на *содержание образования*, наносимое на чистый лист человеческого сознания и души. Локк настаивал на включение в обучение таких предметов, которые позволяют развить дарованные человеку Богом способности – умственные, физические, нравственные. Тем самым философ заложил представления об обязательной структуре общего образования, внося туда учебные предметы, позволяющие укреплять тело и развивать физические способности (занятия физическими упражнениями, танцами, пением, музыкой); познавать вещи, их природу и возможность использования (изучение естественных наук, прежде всего физики); развивающие способность мыслить и передавать свои мысли другим (логика); дающие представление об эффективных способах взаимодействия в обществе, которые позволяют применять свои силы для достижения успеха (этика).

¹ Локк Дж. Сочинения : в 3-х т. Т. 2. С. 97.

² Там же. Т. 3. С. 412.

³ Там же. С. 463–464.

⁴ Там же. С. 533.

Приоритет же в содержании образования Локк признавал за теологией. Он считал важным дать человеку в первую очередь знание о Боге, понимание религиозных заповедей, навыки религиозного поведения и стремление к духовному развитию. По мнению Локка, «изучение этой благородной науки – долг каждого человека. Творение природы и слова откровения раскрывают эту науку перед человечеством»¹. Религиозные заповеди философ считал необходимыми источниками духовного воспитания личности, источниками нравственного и эстетического развития человека. «Молитву господню, символ веры и десять заповедей ребенок должен твердо выучить наизусть»². Философ предлагал начинать обучение с изучения Священного Писания, а завершать – познанием в области философии.

Представление о Боге и различение Локком веры и знания наложило отпечаток на его интерпретацию образа педагога и методов воспитания. Под разумом, противопоставляя его вере, Локк понимал «...выявление достоверности или вероятности таких положений или истин, к которым ум приходит путем выведения из идей, полученных им благодаря применению его естественных способностей, а именно посредством ощущения и рефлексии»³. Вера для философа «...есть согласие с каким-нибудь положением, составленным не путем дедукции разума, но на основании доверия к говорящему, как с положением, исходящим каким-то необычным путем от Бога. Такой путь открытия истин людям мы называем откровением»⁴. Локк настаивал на доверии ученика учителю. Учитель для него – прообраз Творца, обладающего полным знанием мира. По мнению Локка, принятие на веру мнения учителя, знающего больше, имеющего богатый опыт познания и социальных взаимодействий, является необходимым условием образования, облегчает и сокращает путь познания. В достижении авторитета родителей и педагогов над детьми Локк наставляет: «Страх и почтительность должны дать вам первую власть над их душами, а любовь и дружба должны закрепить ее»⁵. «Качества рассудительного и ученого человека – вот чего всякий... требует от воспитателя»⁶. Благоговейный страх человека пред Творцом в концепции Локка преобразуется в страх и почтительность ученика перед учителем. Глубокие знания и благовоспитанность учителя Локк дополняет обязательным практическим знанием: «...хорошим знанием света, знанием обычаев, нравов, причуд, плутней и недостатков своего времени, в особенности страны, в которой живет»⁷.

Локк ориентировал педагогов использовать внушение и принуждение для формирования у ребенка правильных привычек. Безусловное подчинение ребенка педагогу, строгость в воспитании, но при этом избегание унижения – вот необходимые условия образования ребенка по Локку.

Говоря об образовательной среде, Локк утверждал, что «среда имеет больше значения, чем все предписания, правила и наставления»⁸. Современный психолог, исследователь образовательной среды В.А. Ясвин анализирует педагогические условия в различных педагогических системах по двум векторам: «Свобода – Зависимость» и «Активность – Пассивность». В этой системе координат образовательная среда в педагогической системе Локка интерпретируется В.А. Ясвиным как «карьерная среда зависимой активности». (Ясвин, 2001: 79–88). И это логично, поскольку, по представлениям Локка, человек находится в зависимости как от Бога, так и от социальных установлений, выразителем которых является педагог, стимулирующий ограниченную и строго направленную активность в жестких рамках этой зависимости.

Таким образом, религиозные представления Локка находят отражение в понимании цели и содержания образования, выборе методов педагогического воздействия, характере образовательной среды и образе педагога.

Теология Руссо. В отличие от Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо является теистом. Признавая существование в мире двух начал – материи и духа, мыслитель считал материю мертвой, лишенной организации, движения, единства, а Богом называл «...существо, проявляющее волю и мощь, активное само по себе, – существо, ...которое двигает Вселенную и дает всему порядок...»⁹. Для французского мыслителя Бог – не только первопричина всего миропорядка, но и сила, присутствующая в любом земном творении, определяющая ход и характер мирских событий. Признавая Бога

¹ Локк Дж. Сочинения : в 3-х т. Т. 2. С. 238.

² Там же. Т. 3. С. 552.

³ Там же. Т. 2. С. 169.

⁴ Там же. С. 178.

⁵ Там же. Т. 3. С. 440.

⁶ Там же. С. 483.

⁷ Там же. С. 486.

⁸ Там же. С. 459.

⁹ Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения в 2-х томах / сост. А.Н. Джуринский ; под ред. и с предисл. Г.Н. Джибладзе). М., 1981. Т. 1. С. 329.

причиной движения Вселенной, Руссо видел в нем, прежде всего, волю и силу, и уж потом разумность. Мыслитель не использует рациональные доказательства божественного существования, как это делают другие просветители. Находя основы веры в непосредственном чувстве, Руссо пишет: «Я верю, что мир управляется могущественною и мудрою волею; это я вижу, или, скорее, чувствую это, и это мне важно»¹. Именно эти взгляды позволяют многим исследователям видеть в философии Руссо не воплощение идей Просвещения, а источник развития философии Романтизма. Так, по мнению Р. Тарнаса, «религия Руссо – универсальная по своей сути, уходящая корнями в природу, в мир субъективных ощущений и мистических прозрений, а не в догматические толкования Библии, породила в западной культуре целое духовное направление, представленное Романтизмом, а значительно позже, в наше время, – экзистенциализмом» (Тарнас, 1995: 265).

Многие российские исследователи отмечали слияние морали и религии в философии Руссо (Златопольская, 2018). Также для Руссо образование, разумность близки к религиозным представлениям и аргументируются ими: «Бог... наделил меня разумом не для того, чтобы запретить пользоваться им; и принудить меня ограничить разум – значит оскорбить его Создателя. Служитель истины не должен угнетать разум человеческий, он должен просвещать его»². Путь к истине, истинную философию Руссо видит в стремлении к добродетели, выраженной не в словах, а в поступках. Специфическое различие, отличающее человека от животных, по мнению философа, заключается не столько в разуме, сколько в способности действовать свободно. «Естественный» человек Руссо обладает идеей красоты, долга и совести: «Человек – не собака и не волк. ...Животные обладают сердцем и влечениями; но священная идея должного и прекрасного живет только в сердце человека»³. Определяя приоритет между разумом и чувством как существенной характеристикой человека, Руссо отдает предпочтение чувству и подчеркивает: «...существовать для нас – значит чувствовать, ибо чувства стоят несравненно выше разума... Но ежели (а сие бесспорно) человек по природе своей существо общественное или созданное таковым стать, то здесь выступают на сцену другие врожденные чувства, свойственные человеческому виду в целом. Именно система моральных ценностей, образованная из двух данных видов отношений – к себе и к окружающим, – и рождает естественное движение души – совесть»⁴. По мнению Руссо, человека может сделать счастливым и приблизить к Создателю возвращение к собственной природе. В «Письмах о морали» мыслитель рассуждает так: «рассудок ставит нам препоны – душа возносит над ними; и если мы ничтожны в своем знании, мы велики в чувствах»⁵.

Антропологическая концепция Руссо содержит сопоставление природного («естественного») человека как божественного творения с цивилизованным человеком как продуктом общества. «Естественный» человек для Руссо – не «чистый лист», как полагал Локк, а существо, наделенное не только разумом и прекрасными физическими данными, но и задатками нравственных качеств – стремлением к свободе и самосовершенствованию, чувством сострадания и миролюбием. У «естественного» человека Руссо находит и врожденное чувство Бога. Однако, по мнению философа, общество превращает этого целостного, счастливого и здорового человека в существо несчастное и дисгармоничное. И этот сомнительный результат преобразования возникает ценой утраты физического совершенства и здоровья, потери свободы и пробуждения потребности самоутвердиться и достичь лучшего общественного положения. Руссо уверен, что цивилизованным человеком руководят соблазны и страсти, способность рассуждать заглушает в нем чувство милосердия и сострадания, он становится агрессивен и безжалостен. И даже религиозность его превращается в показную и формальную. Образ Бога, идея естественной религии лежит в философии Руссо в основе представлений о человеческом идеале, а значит, может рассматриваться как основание для воспитания идеального человека.

Педагогика Руссо. Из сопоставления естественного и цивилизованного человека и рождается педагогический проект Руссо как попытка создания нового человека. Результатом своей педагогической системы философ видит человека свободного и гармоничного, сохранившего свои естественные чувства, избежавшего разлагающего влияния общества и его пагубных последствий, направляющего свой разум на ценности гражданского общества, сохранившего естественное религиозное чувство.

Целью воспитания Руссо видит человека, умеющего просто жить, и гражданина, способного достойно жить в обществе. Философ уверен, что «...естественное воспитание должно делать человека пригодным для всех человеческих состояний»⁶, имея в виду природное и социальное со-

¹ Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения в 2-х томах. Т. 1. С. 328.

² Там же. С. 359.

³ Там же. С. 135.

⁴ Там же. С. 126.

⁵ Там же. С. 120.

⁶ Там же. С. 45.

стояние. А потому Руссо призывал педагогов «роду человеческому дать людей, обществу – общественных людей, государству – граждан»¹. Задачами педагога, по мнению Руссо, является создание таких условий, чтобы природа сама действовала в человеке, а общество не могло оказывать растлевающего влияния, тогда как целенаправленное педагогическое воздействие привело бы к появлению гражданина, готового взять на себя моральную и политическую ответственность в новом государстве, проект которого описан Руссо в «Общественном договоре».

Признавая детство важнейшим периодом жизни человека и выделяя в нем определенные стадии, Руссо и *содержание образования* описывает в соответствии с этими стадиями. Так, начальный период жизни, период «сна разума», Руссо предлагает насытить полезными для ребенка телесными упражнениями, яркими впечатлениями, создавая у него образы многообразной жизни, прекрасной природы, всепроникающей божественной воли. В этот период у ребенка Руссо отмечает желание «...помериться со всем окружающим и испытать в каждом видимом предмете все осязаемые свойства, которые могут в нем быть». Именно поэтому философ считал, что «...первая наука ребенка – это род экспериментальной физики, относящейся к его самосохранению...»².

Определяя следующий период как время интенсивного интеллектуального развития, философ особое внимание уделяет отбору содержания образования, выбору необходимого для ребенка знания. Предлагаемые для обучения знания, по мнению Руссо, очень неравнозначны: «...одни ложны, другие бесполезны, третьи служат пищей для высокомерия того, кто ими обладает. Только те немногие знания, которые действительно содействуют нашему благосостоянию, и достойны поисков за ними умного человека, а следовательно, и ребенка, которого хотят сделать таковым. Надлежит знать не то, что есть, но только то, что полезно»³. «В выборе этих предметов, в заботе предоставлять ему постоянно те, которые он может познать, и скрыть те, которые он не должен знать, и состоит истинное искусство развигать...»⁴. Именно такой подход к отбору содержания образования позволит, по мнению Руссо, давать ребенку умения не только в области познания, но и в практической сфере, например во владении ремеслами.

В «Эмиле» Руссо предлагает педагогам придерживаться правил, которые продиктованы самой природой: «Суть этих правил состоит в том, чтобы давать детям больше истинной свободы и меньше власти, предоставлять им больше действовать самим и меньше требовать от других»⁵. При этом для Руссо свобода не означала педагогическое попустительство или вседозволенность. Философ настаивал, что человек ограничен законами природы, в том числе и в своих природных возможностях. Эти законы имеют божественное происхождение. И человек свободен только в пределах этих законов. Изучая природу, природные закономерности, свои естественные возможности, ребенок познает Бога.

Описывая *методы воспитания*, Ж.-Ж. Руссо не видел необходимости в принуждении. Философ призывал педагогов не демонстрировать свою власть над ребенком, предлагал давать детям больше свободы, заботясь только о том, чтобы уберечь их от опасности. Свободу Руссо понимал не как предоставленность ребенка самому себе и полную бесконтрольность. Отвергая насилие как педагогический метод, Руссо считал единственно эффективным создание таких ситуаций, когда природные потребности ребенка окажутся созвучными с педагогическими задачами. Это вынуждает педагога проектировать педагогическую среду, создавать педагогические ситуации, в которых принуждение происходит не от педагога, а от объективных условий – природных или социальных. Осуществляя выбор стратегии поведения в таких ситуациях, ребенок проявляет свою свободу, обретает самостоятельность. «Одну лишь науку предстоит преподавать детям – науку об обязанностях человека. ... Впрочем, преподавателя этой науки я назвал бы скорее воспитателем, чем учителем, так как ему надлежит больше руководить, чем обучать. Он не должен давать правил: он должен заставлять находить их»⁶. Такой подход можно считать прообразом гуманистической педагогики, в частности педагогики фасилитации.

Педагогические методы в концепции Руссо создают совершенно иной *образ педагога*. Педагог, по мнению французского философа, должен создавать педагогические ситуации, проектировать образовательную среду. И это важнее назиданий и словесных внушений. Не показывать, объяснять, говорить и суетиться, а терпеливо ждать, наблюдать, создавать и использовать возникающие ситуации в педагогических целях. Эти представления значительно отличались от представлений современников Руссо о воспитании, более того, они их отрицали. В традиционном представлении деятельность педагога Руссо выглядит как «ничегонеделание», что позволило назвать педагогику Руссо «отрицательной».

¹ Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения в 2-х томах. Т. 1. С. 40.

² Там же. С. 136.

³ Там же. С. 188.

⁴ Там же. С. 120.

⁵ Там же. С. 65.

⁶ Там же. С. 43–44.

Важнейшими педагогическими качествами Руссо считал эмпатийность, внимательность педагога к ребенку, понимание его природных способностей. Педагогическая деятельность, по мнению философа, «...основана на измерении способностей человека в его различные возрасты и на подборе занятий, соответственных его способностям»¹. Это требует высокой чувствительности, наблюдательности и терпения. Для Руссо педагог, как и Всевышний, – всепрощающ и терпелив, он не поучает, но создает условия. Как Бог говорит с человеком языком природы и событий, так и педагог должен быть скрытой силой, определяющей ход и характер событий, создающих образовательную среду. Созданный Ж.-Ж. Руссо образ педагога очень близок к активно обсуждаемому в современной педагогике образу педагога-гуманиста, педагога-фасилитатора.

Наиболее эффективной образовательной средой для воспитания Ж.-Ж. Руссо считал природу. Воспитание на лоне природы обеспечивает, с одной стороны, удовлетворение элементарных «родовых» человеческих потребностей и развитие природной свободы, а с другой – оберегает от растлевающего влияния общества. В.А. Ясвин, анализируя педагогическую систему Руссо, определяет образовательное пространство в этой системе как безмятежную среду пассивной свободы (Ясвин, 2001: 64–74). По представлениям исследователя, в педагогической системе Ж.-Ж. Руссо поддерживается свободная воля ребенка, учитываются его потребности и интересы, отсутствует проявление власти педагога, но в то же время нет стимулирования его творчества, что позволяет ребенку оставаться пассивным.

Таким образом, можно сказать, что педагогическая система Руссо опирается не только на гносеологические представления философа. Важнейшие положения педагогики Руссо проистекают из его религиозных представлений.

В результате проведенного исследования можно утверждать, что философско-педагогические воззрения Локка и Руссо как ярких представителей Просвещения сформированы в том числе и под влиянием их религиозных представлений. Различный характер религиозности философов, их особенные взгляды на роль идеи Бога в становлении человека и значение церкви в общественном развитии породили различия в их педагогических системах. Это нашло отражение не только в понимании цели образования, но и в определении структуры содержания, выборе методов педагогического воздействия, а также в созданном философами образе педагога.

Список источников:

- Златопольская А. А. «Естественная» и «гражданская» религия Ж.-Ж. Руссо в русской мысли начала XX века // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2018. Т. 19, № 1. С. 264–273.
- Киссель М.А. Просвещение как особая историко-философская эпоха // Некоторые характеристики философии эпохи Просвещения : сб. ст. М., 1989. С. 4–15.
- Религия. Образование. Наука: модели и направления взаимодействия : материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием / отв. ред. Е.В. Мельникова, С.В. Токмянина. Екатеринбург, 2021. 193 с.
- Тарнас Р. История западного мышления. М., 1995. 444 с.
- Трофимова З.П. Религия в философской и педагогической системе Джона Локка // Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 5. С. 178–188.
- Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365 с.

References:

- Kissel, M.A. (1989) *Prosveshhenie kak osobaja istoriko-filosofskaja jepoha* [Enlightenment as a Specific Historical and Philosophical Era]. In: *Nekotorye harakteristiki filosofii jepohi Prosveshhenija* [Some Characteristics of Enlightenment Philosophy]. Moscow. pp. 4-15. (In Russian)
- Melnikova, E.V. & Tokmyanina, S.V. (eds.) (2021) *Religija. Obrazovanie. Nauka: modeli i napravlenija vzaimodejstvija : materialy nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem* [Religion. Education. Science: Models and Directions of Interaction]. Ekaterinburg, Institute for Regional Development of Education. (In Russian)
- Tarnas, R. (1995) *Istorija zapadnogo myshlenija* [Passion of Western Mind] Moscow, Kron-Press. (In Russian)
- Trophimova, Z.P. (2012) Religion in Philosophic and Pedagogical System of John Loc. *Humanities and Social Sciences*. (5), 178-188. (In Russian)
- Yasvin, V.A. (2001) *Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju* [Educational Environment: From Modeling to Design]. Moscow, Smysl. (In Russian)
- Zlatopolskaya, A.A. (2018) The "Natural" and "Civil" Religion of J.-J. Rousseau in the Russian Thought Early in the Twentieth Century. *Review of the Christian Academy for the Humanities*. 19 (1), 264-273. (In Russian)

Информация об авторе

Н.Б. Мельник – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры истории философии, философской антропологии, эстетики и теории культуры Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия.

https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=381967.

¹ Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения в 2-х томах. Т. 1. С. 223.

Information about the author

N.B. Melnik – PhD, Associate Professor, Associate Professor of History of Philosophy, Philosophical Anthropology, Aesthetics and Culture Theory Department, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

https://www.elibrary.ru/author_profile.asp?id=381967.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted 22.12.2021;
Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing 12.01.2022;
Принята к публикации / Accepted for publication 08.02.2022.